

## AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Bianca da Silva Franco<sup>1</sup>

Mariana Cristina Alves de Abreu<sup>2</sup>

Antônio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho<sup>3</sup>

José Airton de Freitas Pontes Junior<sup>4</sup>

### RESUMO

A avaliação da formação de professores requer, cada vez mais, atenção da ciência e das políticas públicas educacionais. Nessa direção, o estudo teve como objetivo caracterizar a formação docente na América Latina e Caribe via dados da UNESCO. Caracteriza-se como descritiva, documental e pesquisa quantitativa. Foi utilizado o banco de dados da UNESCO - Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE 2013). A maioria dos países da América Latina possuem professores com título de docente, com nível educacional mais alto alcançado em educação *postsecundaria educación terciaria*, sendo a formação inicial obtida em universidades. O Brasil se destacou positivamente em relação ao nível educacional dos docentes. Sugerem-se análises investigativas considerando os contextos específicos de cada país para melhor compreensão e enriquecimento da discussão acerca da temática.

**Palavras-chave:** Professores; Formação inicial; Formação continuada; Educação Básica.

### ASSESSMENT OF TEACHER TRAINING IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN

#### ABSTRACT

The evaluation of teacher education increasingly requires attention from science and educational public policies. In this direction, the study aimed to characterize teacher education in Latin America and the Caribbean via UNESCO data. It is characterized as descriptive, documental and quantitative research. The UNESCO Latin American Laboratory for Evaluation of Educational Quality (LLECE) database from the Third Regional Comparative and Explanatory Study (TERCE 2013) was used. Most Latin American countries have teachers with a teaching degree, with the highest educational level achieved in postsecondary educación terciaria, with initial training obtained in universities. Brazil stood out positively in relation to the educational level of its teachers. Investigative analyses considering the specific contexts of each country are suggested for a better understanding and enrichment of the discussion about the theme.

**Keywords:** Teachers; Initial formation; Continuing education; Basic education.

<sup>1</sup> Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (Grupo IMPA). Contato: [biancafranco@aluno.uece.br](mailto:biancafranco@aluno.uece.br)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME-Fortaleza). Membro do Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (Grupo IMPA). Contato: [mariabreu87@gmail.com](mailto:mariabreu87@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA). Membro do Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (Grupo IMPA). Contato: [evanildofilho17@gmail.com](mailto:evanildofilho17@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (Grupo IMPA). Contato: [jose.airton@uece.br](mailto:jose.airton@uece.br)

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores possui importante papel na sociedade e se destaca nas agendas governamentais, no desenvolvimento de ações com o objetivo de melhorar a educação (PINTO et al., 2020). De acordo com Nunes e Araújo (2020), analisar a formação e prática docente são perspectivas que aparecem acerca dessa temática em eventos e publicações acadêmicas atualmente, assim como na América Latina e Brasil essas pesquisas buscam compreender orientações curriculares no que se refere às exigências legais.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a agência da Organização das Nações Unidas (ONU) tem promovido a cooperação internacional nas áreas de Educação, Ciência e Cultura. No Fórum Mundial da Educação que ocorreu no ano de 2015, em Incheon, promovido pela UNESCO, foram estabelecidas prioridades da educação de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) até 2030. Dentre os 17 ODS, o de nº 4 (ODS4) é específico à educação.

O ODS4 preconiza que seja assegurada a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todas e todos (UNESCO 2016). Ainda nesse objetivo, que se subdivide, sendo recomendado no ponto 4.c, a garantia que até 2030 aumente de modo expressivo a quantidade de professores com boa qualificação, pois, no evento supracitado, foi reconhecida a forte relação entre a formação inicial e continuada de professores e a promoção da qualidade educacional (UNESCO, 2016).

Professores com boa formação e valorizados são apontados como elementos-chave para uma educação de qualidade (GATTI et al., 2019). A formação inicial eficaz, recrutamento e monitoramento do desenvolvimento de professores são fatores relacionados ao aprendizado de alunos altamente eficaz na Finlândia, Ontário e Cingapura, afirmam Darling-Hammond e Rothman (2011). Assim como, Carnoy et al. (2017) retrataram em estudo brasileiro, que as características do professor estão relacionadas ao desempenho dos alunos.

Gatti et al. (2019) ao traçarem alguns conceitos acerca do perfil formativo em países da América Latina pontuam que embora exista a necessidade de formação específica para o ingresso no magistério, ainda há professores atuando sem formação geral e pedagógica. No Brasil, por exemplo, segundo o Observatório do PNE (OPNE), no ano em que o Terce aconteceu (2013), eram 74% dos professores com ensino superior e em 2020 esse valor subiu para 86,6% (OPNE, 2020). Ainda no contexto brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, sob a Lei 13.500, apresenta metas elaboradas para serem garantidas até

2024. Entre as proposições é importante pontuar as metas 13 e 16 sobre os professores da Educação Básica, sendo que a primeira trata do aumento de professores mestres e doutores e o segundo da formação de pós-graduação de 50% dos professores (BRASIL, 2014).

Outros documentos, também muito importantes, precisam ser citados como a Resolução nº 2 de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior em que são pontuados carga horária da formação docente inicial e alinhamento da base nacional de formação de professores (BRASIL, 2015).

Estas afirmativas apontam o papel fundamental da formação inicial e continuada no desenvolvimento e promoção de uma educação de qualidade. Por isso, o objetivo do estudo é caracterizar a formação docente na América Latina e Caribe via dados da UNESCO.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se, de acordo com Gil (2017), como descritiva e quantitativa, em que a coleta de dados se constituiu em documentos de fontes primárias e de pesquisa documental (LAKATOS, MARCONI, 20003). Segundo Prodanov e Freitas (2013), pesquisa quantitativa busca traduzir em números as informações e usa recursos e técnicas estatísticas para classificá-las e analisá-las.

Foi utilizado o banco de dados do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE 2013)<sup>5</sup> do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) vinculado a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (<https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/projects/llece/bases>), e especificamente os dados referentes ao questionário “*Base profesor*”<sup>6</sup>. Como critérios de inclusão foram considerados, variáveis voltadas à formação docente.

Para a análise de dados foi utilizado o *software SPSS* e como forma de explanação, os dados estão dispostos em tabelas, de acordo com a variável e por países. O estudo usado, utiliza a Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011 (UNESCO – UIS, 2013), que organiza os níveis educacionais no âmbito internacional, assim, os termos

---

<sup>5</sup> O TERCE é a terceira edição do O ERCE, que é uma avaliação em larga escala internacional direcionada aos países da América Latina e Caribe e realizada periodicamente, desde 1997. A escolha dessa edição do estudo se deu por serem os dados que estavam disponíveis no momento da pesquisa. Não sendo possível usar os dados atualizados (edição de 2019), pois o mesmo não se encontra disponível na plataforma do LLECE.

<sup>6</sup> Os dados usados nesta pesquisa são referentes ao 3º ano do ensino fundamental, que tem apenas as disciplinas de linguagens e matemática avaliadas.

referentes ao nível educacional mais alto alcançado pelos professores, se apresentam em espanhol e de acordo com o CINE 2011.

### 3 RESULTADOS

De modo geral, foi observado que *educación postsecundaria o terciaria de ciclo corto e grado en educación terciaria*, foram os níveis educacionais mais altos alcançados pelos professores de linguagens e matemática na maioria dos países. Os níveis de *Maestría, especialización e doctorado* foram os níveis com os menores índices entre os professores (Tabela 1). Chama a atenção que apenas Novo Leão (Nuevo León é um estado do México) e Peru, os docentes apresentam nível de *doctorado*. Quanto a *Maestría, especialización*, os países que mais se destacaram foram Costa Rica, Novo Leão e Costa Rica.

Em referência à *educación postsecundaria o terciaria de ciclo corto*, os países Argentina, Guatemala, Nicarágua, Paraguai, Peru e Uruguai, se manifestaram com maior porcentagem. Quanto ao nível *educación terciaria*, que se destacou em dez dos 16 países, o Brasil, Chile e Colômbia aparecem com índice acima dos 80% e com a menor parte (2%) no Uruguai, país com maior parcela de seus professores, em nível *educación postsecundaria*.

**Tabela 1 – Nível educacional mais alto alcançado**

(Continua)

PAÍS	<i>Educación Secundaria Inferior</i>		<i>Educación Secundaria Superior</i>		<i>Educación Postsecundaria o Terciaria de Ciclo Corto</i>		<i>Grado en educación terciaria</i>		<i>Maestría, especialización</i>		<i>Doctorado</i>	
	L	M	L	M	L	M	L	M	L	M	L	M
Argentina	2,7	2,7	1,1	0,5	83,0	86,8	13,2	9,9	0,0	0,0	0,0	0,0
Brasil	0,0	0,0	13,9	13,9	2,4	2,4	82,5	82,5	1,2	1,2	0,0	0,0
Chile	0,0	0,0	1,7	1,6	6,7	6,0	83,3	85,2	8,3	7,1	0,0	0,0
Colômbia	0,7	0,7	4,7	6,6	6,7	7,2	83,3	83,6	4,7	2,0	0,0	0,0
Costa rica	0,0	0,5	1,6	1,6	26,8	24,7	54,7	55,3	16,8	17,9	0,0	0,0
República Dominicana	4,5	4,5	6,2	6,2	18,0	17,4	68,5	69,1	2,8	2,8	0,0	0,0
Equador	11,8	11,3	11,8	10,6	13,2	13,9	57,2	57,6	5,9	6,6	0,0	0,0
Guatemala	23,2	23,2	51,2	51,2	19,6	19,6	6,0	6,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Honduras	11,0	11	24,6	26,2	12,6	13,1	51,3	49,2	0,5	0,5	0,0	0,0
México	8,7	8,7	3,7	3,7	1,9	1,9	72,7	72,7	13,0	13	0,0	0,0
Nicarágua	35,3	35,3	23,1	22,5	18,5	18,5	20,8	21,4	2,3	2,3	0,0	0,0

Novo leão (1 dos Estados do México)	11,9	11,9	0,0	0,0	0,6	0,6	73,0	72,5	13,8	14,4	0,6	0,6
Panamá	4,8	4,8	8,3	8,2	12,4	13,6	69,0	68	5,5	5,4	0,0	0,0
Paraguai	2,7	2,7	1,1	1,1	67,9	68,4	21,9	21,9	6,4	5,9	0,0	0,0

L – Linguagens; M - Matemática

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Tabela 1 – Nível educacional mais alto alcançado**

(Conclusão)

PAÍS	<i>Educación Secundaria Inferior</i>		<i>Educación Secundaria Superior</i>		<i>Educación Postsecundaria o Terciaria de Ciclo Corto</i>		<i>Grado en educación terciaria</i>		<i>Maestría, especialización</i>		<i>Doctorado</i>	
	L	M	L	M	L	M	L	M	L	M	L	M
Peru	8,4	8,8	1,1	1,1	42,0	42	33,9	34,3	13,5	12,8	1,1	1,1
Uruguai	2,7	2,7	0,0	0,0	94,6	94,6	2,0	2,0	0,7	0,7	0,0	0,0

L – Linguagens; M - Matemática

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com exceção de Nicarágua e Guatemala, nos países participantes do estudo, a maioria dos professores de linguagens e matemática possuem título de docente (Tabela 2). Verifica-se que os países com maior índice de professores com título docente, foram o Chile e Costa Rica. No Brasil, 83,7% dos professores de linguagens e matemática possuem título docente. Apenas Guatemala e Nicarágua, apresentaram-se com menor quantidade de professores com título docente, considerando *Educación Postsecundaria o Terciaria de Ciclo Corto* ou superior.

**Tabela 2 – Título docente**

PAÍS	Linguagens	Matemática
Argentina	94,3%	95,3%
Brasil	83,7%	83,7%
Chile	97,7%	97,7%
Colômbia	91,0%	86,4%
Costa rica	97,7%	96,0%
República Dominicana	75,9%	76,5%
Equador	61,8%	67,6%
Guatemala	22,6%	22,6%
Honduras	58,5%	54,3%
México	79,6%	79,6%
Nicarágua	36,0%	36,0%
Novo leão (1 dos Estados do México)	80,3%	79,7%
Panamá	79,9%	79,4%
Paraguai	95,7%	95,7%
Peru	83,1%	81,1%
Uruguai	96,6%	96,6%

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que concerne ao tipo de instituição em que os professores adquiriram a formação, chama a atenção que entre os professores de linguagens e matemática a porcentagem apresentada em instituições universitárias e escolas normais são os valores mais expressivos entre os países. Em Institutos de educação superior as porcentagens aparecem timidamente, tendo resultados maiores, em comparação às outras instituições, apenas na Argentina e Peru. Em universidades, a Costa Rica teve o maior percentual, em escolas normais o Uruguai aparece em destaque, e em institutos de educação superior, a maior proporção foi no Uruguai (Tabela 3).

**Tabela 3 – Tipo de instituição em que a formação inicial foi adquirida**

PAÍS	Escolas Normais		Universidades		Institutos de Educação Superior	
	L	M	L	M	L	M
Argentina	22,80%	21,9%	1,20%	1,3%	75,90%	76,9%
Brasil	18,50%	18,5%	77,30%	77,3%	4,20%	4,2%
Chile	1,20%	1,2%	91,50%	91,5%	7,30%	7,3%
Colômbia	11,20%	8,9%	85,60%	87%	3,20%	4,1%
Costa Rica	2,50%	2,6%	97,50%	97,4%	0,0	0,0
República Dominicana	2,40%	2,4%	81,70%	81,9%	15,90%	15,7%
Equador	3,50%	4,3%	68,60%	63,8%	27,90%	31,9%
Guatemala	44,70%	42,1%	55,30%	57,9%	0,0	0,0
Honduras	71,20%	69,1%	27,90%	28,9%	1%	2,1%
México	59,10%	59,1%	40,90%	40,9%	0,0	0,0
Nicarágua	85,20%	85,2%	8,20%	8,2%	6,60%	6,6%
Novo leão	78,40%	77,6%	16%	16,8%	5,60%	5,6%
Panamá	50,90%	53,2%	49,10%	46,8%	0,0	0,0
Paraguai	94,20%	94,2%	5,80%	5,8%	0,0	0,0
Peru	1,90%	1,4%	31,60%	30,6%	66,50%	67,9%
Uruguai	97,90%	97,9%	2,10%	2,1%	0,0	0,0

L – Linguagens; M - Matemática

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que concerne ao tipo de instituição em que os professores adquiriram a formação, chama a atenção que entre os professores de linguagens e matemática a porcentagem apresentada em instituições universitárias e escolas normais são os valores mais expressivos entre os países. Em Institutos de educação superior as porcentagens aparecem timidamente, tendo resultados maiores, em comparação às outras instituições, apenas na Argentina e Peru. Em universidades, a Costa Rica teve o maior percentual, em escolas normais o Uruguai aparece em destaque, e em institutos de educação superior, a maior proporção foi no Uruguai (Tabela 3).

Sobre a modalidade de ensino em que estudaram, na Tabela 5 é possível encontrar, que em todos os países a modalidade presencial teve maior porcentagem, com exceção da Colômbia, que foi o único país com maior porcentagem na modalidade semi-presencial. O Uruguai, se destaca com 100% de seus professores na modalidade presencial, seguido de Novo Leão (1 Estado do México) e Argentina com porcentagem por volta dos 99%.

A modalidade semi-presencial se apresentou em quase todos os países, sendo apenas Argentina, Novo Leão e Uruguai com nenhuma porcentagem para essa modalidade. A distância teve os menores valores, se comparada ao presencial e semipresencial em todos os países, sendo mais expressiva em Honduras e sem porcentagem no Chile e no Uruguai.

**Tabela 4 – Modalidade de ensino**

PAÍS	Presencial		Semi-presencial		À Distância	
	L	M	L	M	L	M
Argentina	98,8%	98,8%	0	0	1,2%	1,3%
Brasil	71%	71%	21,8%	21,8%	7,3%	7,3%
Chile	95,9%	95,3%	4,1%	4,7%	0	0
Colômbia	42,9%	39,5%	44,4%	48,4%	12,7%	12,1%
Costa rica	76,6%	77,5%	15,6%	15,2%	7,8%	7,3%
República Dominicana	90,5%	90,6%	6,3%	6,3%	3,2%	3,1%
Equador	55,2%	61,5%	33,3%	28,1%	11,5%	10,4%
Guatemala	91,9%	89,2%	2,7%	5,4%	5,4%	5,4%
Honduras	64,5%	64%	12,1%	13%	23,4%	23%
México	94,8%	94,8%	4,3%	4,3%	,9%	0,9%
Nicarágua	65,5%	65,5%	13,8%	13,8%	20,7%	20,7%
Novo leão	99,2%	99,2%	0	0	,8%	0,8%
Panamá	90,8%	90%	8,3%	8,2%	,9%	1,8%
Paraguai	75,7%	75,7%	16,2%	16,2%	8,1%	8,1%
Peru	78,4%	77,8%	21,1%	21,7%	,5%	0,5%
Uruguai	100%	100%	0	0	0	0

L – Linguagens; M – Matemática

Fonte: Elaborado pelo autor.

## 4 DISCUSSÃO

Ao analisar os resultados da pesquisa, foi possível refletir acerca dos níveis educacionais mais altos alcançados pelos professores. Na maioria dos países observou-se que grande parte dos docentes possuem educação terciária e em relação ao título docente a maioria possui, chamando atenção de que ainda há um em alguns países um quantitativo considerável de professores em exercício e sem título docente.

Além do destaque positivo em relação ao título docente, o Brasil aparece também entre os três países com maior índice de professores graduados. Isso parece estar ligado às implementações de leis, como a Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Gatti et al. (2019), apontam que, no contexto do Brasil, as escolas normais tiveram papel importante na formação dos professores no século XX e foram se extinguindo com a promulgação da LDB, que definiu o nível superior como a formação mínima para atuar na educação básica (BRASIL, 1996).

Nos níveis educacionais mais altos alcançados pelos docentes, chama a atenção um quantitativo expressivo nos níveis “*postsecundaria o terciaria de ciclo corto*” e “*grado en educación terciaria*”. Estes níveis são apontados em alguns estudos, em países como Argentina e Chile, com oferta em escolas normais superiores, universidades e institutos de formação de professores (GATTI et al., 2019; ELACQUA et al., 2018; RODRÍGUEZ, 2008). Segundo Elacqua et al. (2018), essas instituições ainda encontram-se presentes em alguns países, ofertando cursos de nível médio e habilitando professores à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

No Brasil, que se destaca positivamente nos dados apresentados quando comparados com os demais países, especificamente quanto ao título educacional, apresentando maioria de seus professores com título docente. Nesse aspecto, pode-se citar o Art. 61 da LDB, que considera profissionais da educação básica aqueles que estão em exercício e receberam formação em cursos reconhecidos, sendo professores habilitados em nível médio ou superior para atuação na educação infantil, ensino fundamental e médio (BRASIL, 1996).

Nos dados do Brasil e de alguns países, percebeu-se aproximadamente 20% de seus professores sem título docente. Alguns estudos relacionam fatores econômicos e políticos à expansão da educação básica e nesse cenário houve a necessidade de formar professores para atender as demandas específicas de cada país (GATTI et al., 2019; ELACQUA et al., 2018). Elacqua et al. (2018), aponta que esse contexto deu margem à flexibilização nos requisitos para acesso à docência e a criação de políticas como as escolas normais e institutos de formação de professores na América Latina.

E se tratando dos dados apresentados sobre o tipo de instituição em que os professores obtiveram suas formações, as universidades se sobressaíram em relação às outras instituições. Colaborando com esses achados, Gatti et al. (2019) apontam o aumento da formação em universidades, apesar de ainda haver uma diversificação dessa oferta.



Esses estudos chamam à discussão a heterogeneidade nos contextos de formação inicial, apontando a desvalorização da profissão docente e profissionais sem uma formação sólida para a educação básica, como resultados da qualidade da formação pedagógica questionável (GATTI et al., 2019). Nunes e Araújo (2020) sinalizam a tendência de unificação do nível educacional para esses profissionais em nível superior, como uma perspectiva de mudança nos países latino-americanos. Diante disso, reforça-se a importância de professores com formação de qualidade e valorizados, na promoção de educação de qualidade (GATTI et al., 2019; ELACQUA et al., 2018; NUNES; ARAÚJO 2020). Alguns países parecem mobilizar-se para propor melhores cenários para esses profissionais.

No Brasil, por exemplo, além dos documentos que regem a educação de modo geral, o PNE em sua meta 18, que trata do plano de carreira aos professores, na estratégia 18.4, prevê licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, para esses planos em instâncias municipal, estadual e federal (BRASIL, 2014).

Em relação ao tempo de atuação dos docentes Elacqua et al., (2018), trouxe uma perspectiva interessante no México, Peru, Chile e Equador. Os professores podem dobrar seus salários ao permanecerem por determinado tempo em exercício. E a quantidade de anos pode ser diminuída se os professores assumirem outros cargos ou atuem em escolas rurais ou com público em condições de vulnerabilidade (ELACQUA et al., 2018). Ferreira Filho, Abreu e Pereira Neto (2020), em análise acerca de indicadores docentes em um estado brasileiro, destacam que uma estrutura salarial conivente ao desempenho dos professores pode atrair profissionais mais eficazes.

Outro panorama, no qual são mencionados o Chile, Colômbia, Equador, México e Peru é a avaliação na carreira pública, em que os professores são avaliados e, uma vez destacando elevado desempenho, recebem incentivo financeiro (ELACQUA et al., 2018). Perspectiva que proporciona mecanismos de prestação de contas, além de possuírem aptidão formativa, serem parâmetro de disponibilização de dados para tomada de decisão e consequentemente promoção de políticas e projetos em contribuição à educação e melhora ao exercício docente (ELACQUA et al., 2018; BWETENGA, ABREU, PONTES JUNIOR, 2020).

Esses são alguns exemplos de cenários que podem contribuir positivamente na carreira de professores, melhorar a qualidade da formação desses profissionais, bem como podem trazer valorização da profissão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, evidenciou-se que a maioria dos países da América Latina possuem professores com título de docente, com nível educacional mais alto alcançado em formação “*postsecundaria o terciaria de ciclo corto*” e “*grado en educación terciaria*”, sendo a formação inicial obtida em universidades, embora ainda apareçam um quantitativo interessante em escolas normais e institutos de formação de professores. Somado aos dados citados e os documentos legais internacionais e do Brasil foi possível descrever algumas ações de formação continuada relatada pelos professores.

Percebeu-se, que o Brasil se destacou positivamente em relação ao nível educacional dos docentes. Pressupõe-se que o cenário da formação de professores no Brasil tem grandes chances de alcançar ótimos padrões a médio e longo prazo, a partir das resoluções e documentos oficiais que surgiram nos últimos anos, como o PNE, a BNCC, BNC-Formação e a LDB promulgada na última década do século passado, mas vem sofrendo diversas alterações.

A partir dos estudos que se mencionou no texto, compreende-se que há fatores como as disparidades nos níveis educacionais dos professores e que pode prejudicar a qualidade da educação, havendo, portanto, uma necessidade cada vez maior de investir em políticas e pesquisas que melhorem a formação inicial e continuada docente e garantam subsídios formativos e financeiros para efetivamente melhorar a educação.

Em termos dos dados que foram utilizados existem limitações no contexto das políticas e ações de formação inicial, uma vez que foi possível apenas trazer alguns estudos sobre essa perspectiva, já que o estudo usado coletou informações sobre a formação já adquirida pelos professores. Dentro da temática abordada, recomendam-se investigações e possíveis comparações futuras, contrastando as variáveis explanadas por esse estudo com os dados atualizados do ERCE. Outra sugestão é propor análises investigativas considerando os contextos específicos de cada país para melhor compreensão e enriquecimento da discussão acerca do tema.

## 7 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação PNE/2014-2024.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2014. Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacionalde-educacao-lei-n-13-005-2014>.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12 Acesso em: 27 mar. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

BWETENGA, T. ABREU, M. & PONTES JUNIOR, J. A. Assessment of teacher training in the Brazilian educational context. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 20, n. 65, p. 653-669, abr./jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS07>.

CARNOY, M. MAROTTA, L. LOUZANO, P. KHAVENSON, T. GUIMARÃES, F. R. F. CARNAUBA F. Intranational Comparative Education: What State Differences in Student Achievement Can Teach Us about Improving Education the Case of Brazil. **Comparative Education Review**, v. 61, n. 4, p.726 – 759, nov. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1086/693981>

DARLING-HAMMOND, L. ROTHMAN, R. **Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems**. Washington, DC: Alliance for Excellent Education & SCOPE, 2011. Disponível em: <https://edpolicy.stanford.edu/library/publications/150>.

ELACQUA, G. HINCAPIÉ, D. VEGAS, E. ALFONSO, M. MONTALVA, V. PAREDES, D. **Profissão professor na América Latina, por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** Washington, DC: Inter-American Development Bank. jul. 2018.

FERREIRA FILHO, L. N.; ABREU, M. C. A. de; PEREIRA NETO, F. E. Análise de indicadores docentes em escolas de alto e baixo desempenho da rede pública estadual do Ceará. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**. [S. l.], v. 1, n. 1, p. e020001, 2020. DOI: 10.51281/impa.e020001. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3614>.

GATTI, B. A. BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, MARLI ELIZA DALMAZO AFONSO DE; ALMEIDA, PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

NUNES, C. M. F.; ARAÚJO, R. M. B. Formação de professores na América Latina: apontamentos introdutórios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 11-20, 21 fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.300>

META 15: Formação de Professores. **Observatório do PNE**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 20 de ago. 2021.

PINTO, R. Â. B. MARQUES, W. SILVA, L. O Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR em uma Universidade Comunitária: impactos e resultados. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 25, n. 3, p. 769-790, Dec. 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772020000300013>.

PRODANOV, C C. FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

RODRÍGUEZ, M. V. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 119-139, jan. / dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.180>.

UNESCO. **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011)**. Montréal: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/va/servicios-al-ciudadano/estadisticas/clasificaciones/cine2011.html>. Acesso em: 10 de jul. de 2021.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida**. Paris: UNESCO, 2016 Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por) Acessado em: dez. 2020.